



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2012

Zur Einführung: Der Grundsatz der Chancengleichheit in der UN-Behindertenrechtskonvention

Wallimann-Helmer, Ivo

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-53683>
Book Section

Originally published at:

Wallimann-Helmer, Ivo (2012). Zur Einführung: Der Grundsatz der Chancengleichheit in der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Wallimann-Helmer, Ivo. Chancengleichheit und "Behinderung" im Bildungswesen. Freiburg / München: Verlag Karl Alber, 7-23.

Ivo Wallimann-Helmer (Hg.)

Chancengleichheit und »Behinderung«
im Bildungswesen

PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE



Damit behinderten Menschen die gleichen sozialen Möglichkeiten offen stehen, müssen für sie angemessene Bildungschancen sichergestellt werden. Dies bedeutet in der politischen Rhetorik meist, Chancengleichheit für Behinderte zu fordern. Dabei bleibt allerdings häufig offen, wie sich Bildungsansprüche für behinderte Menschen rechtfertigen lassen, die über ein Nicht-Diskriminierungsgebot hinausgehen. Die Rechtfertigung solcher Bildungsansprüche wirft normative Fragen der Verteilungsgerechtigkeit auf. Gleichzeitig verlangen sie in der pädagogischen Umsetzung nach Kriterien zur Bemessung entsprechender Leistungsansprüche.

Hierzu müssen sowohl aus normativer als auch aus pädagogischer Perspektive folgende drei Fragen beantwortet werden: a) Was ist im Kontext der Rede von Chancengleichheit im Bildungswesen überhaupt unter »Behinderung« zu verstehen? b) Wie sind die knappen Ressourcen zur Sicherstellung von Chancengleichheit zwischen »Behinderten« und Nicht-»Behinderten« zu verteilen? c) Welche pädagogischen Maßnahmen lassen sich zur Sicherstellung von Chancengleichheit für »Behinderte« rechtfertigen? Die in diesem Band vereinten Beiträge erläutern diese drei Fragen aus gerechtigkeits-theoretischer und sonderpädagogischer Sicht.

Die gerechtigkeits-theoretischen Beiträge in diesem Band bilden die egalitaristische und non-egalitaristische Rechtfertigungsperspektive ab und diskutieren die Forderung nach Chancengleichheit im Lichte der Bildungsansprüche behinderter Menschen. Im Gegensatz zur philosophischen Debatte ist die Diskussion über Bildungsansprüche behinderter Menschen aus der Perspektive der Sonderpädagogik nicht in erster Linie mit deren normativen Rechtfertigung befasst. Die sonderpädagogischen Beiträge in diesem Band behandeln Fragen der Umsetzung von Chancengleichheit für »Behinderte« vor dem Hintergrund der normativen Theorie.

Der Herausgeber:

Dr. Ivo Wallimann-Helmer studierte Philosophie und Germanistik in Zürich und Berlin. Seit 2010 ist er wissenschaftlicher Assistent und Geschäftsleiter des Studiengangs Advanced Studies in Applied Ethics am Ethik-Zentrum der Universität Zürich.

Ivo Wallimann-Helmer (Hg.)

Chancengleichheit und »Behinderung« im Bildungswesen

Gerechtigkeitstheoretische und
sonderpädagogische Perspektiven

Verlag Karl Alber Freiburg/München

Pädagogik und Philosophie 5

Wissenschaftlicher Beirat:

Daniela G. Camhy, Ursula Frost, Ekkehard Martens,
Käte Meyer-Drawe, Hans-Bernhard Petermann, Matthias Rath,
Volker Steenblock, Barbara Weber und Franz Josef Wetz

Der Druck dieses Sammelbandes wurde durch den Universitären
Forschungsschwerpunkt Ethik der Universität Zürich finanziell
ermöglicht.

Originalausgabe

© VERLAG KARL ALBER
in der Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2012
Alle Rechte vorbehalten
www.verlag-alber.de

Satz: SatzWeise, Föhren
Herstellung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)
Printed on acid-free paper
Printed in Germany

ISBN 978-3-495-48495-1

Inhalt

Ivo Wallimann-Helmer

**Zur Einführung: Der Grundsatz der Chancengleichheit in
der UN-Behindertenrechtskonvention** 7

Markus Dederich

**Inklusion als Menschenrecht und Bedingung der Möglichkeit
für Chancengleichheit?** 24

Sabine Jentsch

**Der »Mehrwert« der Inklusion. Philosophische Grundlagen
einer bildungspolitischen Forderung** 53

Sigrid Graumann

**Freiheit als Entwicklungskonzept und das Menschenrecht auf
inklusive Bildung** 86

Sabine Andresen

**Was Kindheit prekär macht und Kinder verletzlich.
Theoretische Ansätze und ausgewählte empirische Befunde** 107

Thomas Schramme

**Warum die Idee von Chancengleichheit im Bildungswesen
sowie die Konzeption von Behinderung als Nachteil
fehlgeleitet sind** 123

Franziska Felder

**Chancen worauf? Bildung als Befähigung und die
Herausforderung von Behinderung** 139

Inhalt

Kirsten Meyer

Bildung, Chancengleichheit und Gutes Leben 165

Ivo Wallimann-Helmer

**Chancengleichheit in der Bildung – auch für Menschen
mit Behinderung? 186**

Zu den Autorinnen und Autoren 215

Zur Einführung: Der Grundsatz der Chancengleichheit in der UN-Behinderten- rechtskonvention

Damit behinderten Menschen die gleichen sozialen Möglichkeiten wie allen anderen offen stehen, muss für sie angemessene Bildung sichergestellt werden. Dies bedeutet in der politischen Rhetorik meist, »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen« zu fordern. Es bleibt allerdings häufig offen, was »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen« eigentlich meint. Dabei betrifft eine erste und dringliche Frage, welche besonderen Ansprüche behinderten Schülerinnen und Schülern aus dieser Forderung erwachsen sollen. Um diese Frage klären zu können, müssen die folgenden Problemfelder diskutiert werden: 1. Worin bestehen die speziellen Bildungsansprüche behinderter Schülerinnen und Schüler? Die Beantwortung dieser Frage setzt voraus, dass geklärt ist, unter welchen Umständen Schülerinnen und Schüler legitimerweise als »Behinderte« gelten können und deshalb besondere Bildungsansprüche haben. 2. Damit ist allerdings noch nicht geklärt, welche pädagogischen und institutionellen Maßnahmen zur Sicherstellung von Chancengleichheit für behinderte Schülerinnen und Schüler notwendig sind. 3. Mit Blick auf Chancengleichheit muss deshalb geklärt werden, inwiefern damit Forderungen verbunden sind, die über die Sicherstellung eines gleichberechtigten oder fairen Zugangs zur Bildung hinausgehen. Denn um adäquate Bildung für behinderte Schülerinnen und Schüler sicherzustellen, müssen nicht nur formal gleiche Zugangsbedingungen zur Bildung ermöglicht werden, sondern auch substantielle Unterstützungsmaßnahmen bereitstehen. Die Beiträge in diesem Sammelband setzen sich mit diesen drei Problemfeldern auseinander.

Die Brisanz dieser drei Problemfelder zeigt ein Blick auf die offizielle Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ins Deutsche und die durch die sogenannte Schattenübersetzung entstandene Debatte über die korrekte Übersetzung. Beide Übersetzungen verstehen »Behinderung« als langfristige körperliche, seelische, geistige oder

Sinnesbeeinträchtigung, die in Wechselwirkung mit institutionellen Rahmenbedingungen die volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft behindern können.¹ Führt die Umsetzung von Chancengleichheit zu institutionellen Strukturen, dann wird damit je nach Verständnis des Ideals demzufolge auch eine bestimmte Auffassung von »Behinderung« institutionalisiert. Mit der Schattenübersetzung wird moniert, dass statt wie in der englischen Fassung der Konvention kein Bildungssystem der »inclusive education«² sondern ein integratives Bildungssystem gefordert wird.³ Ein integratives Bildungsverständnis mit seiner Schaffung von Sonder- und Förderschulen beinhaltet ein grundsätzlich anderes Verständnis angemessener Bildung für behinderte Schülerinnen und Schüler als ein inklusives Bildungsverständnis. Chancengleichheit begünstigt je nach Auffassung das eine oder das andere Verständnis von Bildung. Im Weiteren postuliert die UN-Behindertenrechtskonvention »Chancengleichheit« als einen Grundsatz neben denjenigen der »Nichtdiskriminierung« und der »Barrierefreiheit«. Ein zentrales Versäumnis der Konvention ist, das Verhältnis zwischen den letzteren beiden Grundsätzen und demjenigen der Chancengleichheit offen zu lassen. Dies ist problematisch, weil Chancengleichheit je nach Verständnis nichts anderes bedeutet, als Nichtdiskriminierung oder Barrierefreiheit sicherzustellen.

Diese Einführung versteht sich als Kommentar zur UN-Behindertenrechtskonvention und zur Debatte über die korrekte Übersetzung ins Deutsche. Sie zeigt dabei, welche Antworten die Beiträge in diesem Band zu dieser Debatte aber v. a. zur Frage erwarten lassen, was »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen« eigentlich bedeutet. Die Beiträge in diesem Sammelband befassen sich allerdings nicht in erster Linie mit der UN-Behindertenrechtskonvention und ihrer Übersetzung ins Deutsche. Die im Zuge der Ratifizierung der Konvention in Deutschland im Jahr 2009 entstandene Debatte über die korrekte Übersetzung widerspiegelt sich aber in den Beiträgen zu diesem Band. Dabei steht zum einen im Fokus, dass die gängige Praxis eines integrativen

¹ UN-Behindertenrechtskonvention, offizielle und Schattenübersetzung ins Deutsche, Art. 1

² UN Convention on The Rights of Persons with Disabilities, Art. 24(1)

³ UN-Behindertenrechtskonvention, Schattenübersetzung ins Deutsche, Art. 24(1)

Bildungssystems mit Sonder- und Förderschulen den Bildungsbedürfnissen und -ansprüchen »behinderter« Schülerinnen und Schüler weniger gut gerecht werden kann als ein inklusives Bildungssystem. Zum anderen spielt im Zuge dieser Auseinandersetzung die Frage nach dem angemessenen Verständnis von »Behinderung« eine zentrale Rolle. Der Hauptfokus der Beiträge in diesem Band ist die Frage danach, was unter »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen« zu verstehen ist und welche Herausforderungen mit dieser Forderung einhergehen.

Im Folgenden soll nach einem kurzen Überblick über die Beiträge in diesem Sammelband gezeigt werden, welche Antworten auf die folgenden drei Fragen in den Beiträgen erwartet werden kann: 1. Was ist im Bildungswesen unter »Behinderung« zu verstehen? 2. Welche Pädagogik ist für »Behinderte« im Bildungswesen gefordert? Die Bearbeitung dieser beiden Fragen stellt eine zentrale Voraussetzung dafür dar, den Grundsatz der Chancengleichheit zu klären und die zentrale Frage zu beantworten, der sich die Beiträge in diesem Sammelband stellen: 3. Was meint »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen«?

1. Die Beiträge im Überblick oder die Unterbestimmtheit von Chancengleichheit

Der folgende Überblick über die Beiträge in diesem Sammelband zeigt in erster Linie eines: Chancengleichheit als Ideal ist äußerst unterbestimmt. Deshalb bleiben auch die damit verbundenen Forderungen unklarer, als dies die politische Rhetorik meist glauben macht. Der Band wird eröffnet durch einen Beitrag der die angesprochenen drei Problemfelder in einem Überblick darstellt. *Markus Dederich* zeigt auf, dass inklusive Pädagogik besonders günstig für die Herstellung von Chancengleichheit ist. Er weist aber darauf hin, dass gerade die Verwirklichung dieses Grundsatzes im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems zu folgendem Dilemma führt: Zum einen begünstigt Chancengleichheit Selektion und Wettbewerb, zum anderen will inklusive Pädagogik im Gegensatz dazu nicht ausschließend sein. Dieses Dilemma zu lösen ist deshalb seiner Meinung nach eine drängende Herausforderung für die Sonderpädagogik und – wie aus der Perspektive der Philosophie zu ergänzen wäre – der Gerechtigkeitstheorie.

Gegen die in der philosophischen Debatte gängigen Auffassungen von Gerechtigkeit (und Chancengleichheit) wenden sich die beiden darauf folgenden Beiträge: *Sabine Jentsch* zeigt vor dem Hintergrund des methodischen Rahmens einer nicht machttheoretisch und -politisch blinden politischen Philosophie, weshalb ein inklusives einem integrativen Bildungssystem vorzuziehen ist. Nur ersteres kann den Anspruch Behinderter ernst nehmen, als gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder über die Verwendung von Gemeingütern mitzubestimmen. Ähnlich kritisch argumentiert *Sabine Graumann* in ihrem Beitrag. Ihrer Meinung nach werden im Rahmen des gängigen Verständnisses von Gerechtigkeit behinderte Menschen entweder nicht berücksichtigt oder sie werden als minderwertig stigmatisiert. Aus diesem Grund entwickelt sie aus ihrem kantianischen Konzept »assistierter Freiheit« eine Verteidigung inklusiver Pädagogik. Nur eine inklusive Pädagogik kann sicherstellen, dass behinderte Schülerinnen und Schüler in ihrem Potential zur Entwicklung der Befähigung zu Freiheit und Autonomie angemessen gefördert werden.

Weniger kritisch sehen die folgenden drei Beiträge die gängigen Gerechtigkeitsauffassungen, sofern sie nicht egalitaristischer – d. h. auf einer starken Gleichheitsforderung beruhend – Natur sind. *Sabine Andresen* betont in ihrem Beitrag die zentrale Bedeutung, die der Vulnerabilität von Kindern für ihre Entwicklung zukommt. Kinder sind – und wie zu ergänzen wäre – genauso wie behinderte Menschen in der Wahl und Ausgestaltung ihres Umfeldes stark von ihren leiblichen und professionellen Bezugspersonen abhängig. Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, dass Kriterien entwickelt werden, die die Bemessung und Umsetzung der Bedingungen für ein gutes menschliches Leben für dieserart abhängige Menschen zu bestimmen erlauben. Dem würde *Thomas Schramme* zustimmen. In seinem kritischen Beitrag vertritt er die Meinung, mit Blick auf behinderte Schülerinnen und Schüler sei es nicht in erster Linie von Bedeutung, wie gut bzw. schlecht sie im Vergleich zu anderen dastehen, sondern dass ihnen das Erreichen eines angemessenen Bildungsniveaus durch die Schaffung entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen ermöglicht wird. Auch *Franziska Felder* wendet sich gegen ein Bildungsverständnis, das Bildung und das Bildungssystem als Wettbewerb konstruiert. Ihrer Meinung nach liegt der zentrale Wert von Bildung in der Ermöglichung eines guten menschlichen Lebens. Deshalb ist eine zentrale Aufgabe von Bildungsinstitutionen, für Schülerinnen und Schüler angemessene Rahmenbe-

dingungen zu schaffen, um die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben zu können.

Gegen eine solche Auffassung angemessener Bildungsbedingungen wirft *Kirsten Meyer* kritisch ein, dass damit der Blick verengt würde auf diejenigen Bedingungen, die zu unterschreiten kein gutes menschliches Leben mehr ermöglichen. Es kommt nach ihr vielmehr darauf an, die verschiedenen Lebensbereiche zu berücksichtigen, die als Faktoren das gute menschliche Leben beeinflussen. Ihrer Meinung nach kann dies im Rahmen eines egalitären Verständnisses von Chancengleichheit besser geleistet werden. Chancengleichheit so verstanden bedeutet demzufolge, allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Aussichten auf ein gutes menschliches Leben zu ermöglichen, indem ihre je spezifischen Bildungsbedürfnisse berücksichtigt werden. *Ivo Wallimann-Helmer* hält einem solchen Verständnis von Chancengleichheit entgegen, dass es Gefahr laufe, die legitimen Bildungsansprüche sozial und ökonomisch benachteiligter, aber nicht behinderter Schülerinnen und Schülern nicht angemessen zu berücksichtigen. Deshalb verteidigt er die These, dass im Bildungswesen weder nur ein egalitäres Verständnis von Chancengleichheit noch nur die Bedingungen für ein gutes menschliches Leben von normativer Relevanz sein sollten.

Dieser kurze Durchgang durch die Beiträge dieses Bandes zeigt, dass das Ideal der Chancengleichheit stark unterbestimmt ist. Ein Verständnis von Chancengleichheit, das Selektion und Wettbewerb begünstigt sowie egalitär ausgelegt ist, legt Bildungsansprüche im Rahmen eines vergleichenden Prozedere fest: Wer im Rahmen von Tests gleichgut abschneidet, hat Anspruch auf gleichen Bildungserfolg. Soll Chancengleichheit demgegenüber für alle Schülerinnen und Schüler gleiche Aussichten auf ein gutes Leben ermöglichen, dann sind Bildungsinstitutionen nicht so sehr als Mechanismen der Selektion zu verstehen, sondern als Institutionen der Ermöglichung. Sie stellen für alle Schülerinnen und Schüler die notwendigen, individuell ausgestalteten Rahmenbedingungen sicher, um die entsprechenden Kompetenzen erwerben zu können. Dabei ist allerdings Vorsicht geboten, weil Chancengleichheit sowohl als selektiver wie auch als ermöglichender Maßstab Gefahr zu laufen scheint, die Bildungsansprüche Behinderter nicht angemessen zu berücksichtigen. Dies zum einen, weil Chancengleichheit keine adäquate Festlegung der speziellen Bildungsansprüche behinderter Schülerinnen und Schüler erlaubt, und zum anderen, weil

das Ideal »Behinderung« einseitig als dem Individuum anhaftendes Problem konstruiert.

2. Was ist im Bildungswesen unter »Behinderung« zu verstehen?

Gemäß der Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention stellt der Grundsatz der »Barrierefreiheit« sicher, dass behinderten Menschen »ein selbstbestimmtes Leben und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen« möglich ist. Dies bedingt gemäß der Konvention die Ermöglichung des Zugangs zu Gebäuden, zu Transport- sowie Kommunikationsmitteln.⁴ Für das Bildungswesen bedeutet dies in erster Linie, dass auf keiner Stufe des Bildungssystems Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Behinderung von der unentgeltlichen öffentlichen Bildung ausgeschlossen sein sollten. Behinderten Schülerinnen und Schülern sollte deshalb der barrierefreie Zugang zu Schulgebäuden ermöglicht werden, ihnen sollten für den Weg dahin angemessene Transportmittel zur Verfügung stehen und die Lerninhalte sollten so vermittelt sein, dass es ihnen möglich ist, sie zu erlernen.

Einem weitverbreiteten Verständnis von Chancengleichheit folgend wird damit allerdings genau dies sichergestellt. Chancengleichheit steht gemäß diesem Verständnis für die Forderung, allen die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und sicherzustellen, dass keine Schülerin, kein Schüler aufgrund irrelevanter Nachteile der Zugang zur Bildung verwehrt bleibt. Dies schließt den Zugang zu Gebäuden, angemessene Transportmittel und Vermittlung von Lerninhalten mit ein. Deshalb kann man die Meinung vertreten, Chancengleichheit umfasse auch die Sicherstellung von Barrierefreiheit. Meist wird allerdings die Ansicht vertreten, Chancengleichheit stelle ein umfassenderes normatives Ideal als die Forderung nach Barrierefreiheit dar, weil damit weiterreichende normative Forderungen verbunden seien.

In seiner gängigen Auslegung macht das Ideal der Chancengleichheit dabei zumindest auf zwei wesentliche Punkte aufmerksam, die der Grundsatz der »Barrierefreiheit« aufgrund seiner Rede von »Freiheit« nicht abbildet: 1. Die Abschaffung von Barrieren im Bildungswesen bedeutet keineswegs, dass keine Barrieren mehr existieren. Vielmehr

⁴ UN-Behindertenrechtskonvention, Schattenübersetzung ins Deutsche, Art. 8(1)

wird mit Chancengleichheit sichergestellt, dass niemandem aufgrund irrelevanter Umstände und Eigenschaften Bildung verwehrt bleibt. Diejenigen Barrieren, die danach immer noch bestehen bleiben, bilden die legitimierbaren Hürden im Bildungswesen, die Bildungsinstitutionen Abschlüsse zu vergeben und den Zugang zu weiterführender Bildung zu regeln erlauben. 2. Dies führt direkt zum zweiten Aspekt, auf den das Ideal der Chancengleichheit aufmerksam macht: Mit Chancengleichheit wird kein bestimmter Bildungserfolg garantiert, sondern es werden Rahmenbedingungen hergestellt, die allen Schülerinnen und Schülern unter fairen Bedingungen ermöglichen, ihr Bildungspotential bestmöglich zu entwickeln.

Damit stellt Chancengleichheit keine Forderung dar, die nur auf behinderte Schülerinnen und Schüler Anwendung findet. Vielmehr wird damit die Ermöglichung gleicher Rahmenbedingungen für alle Auszubildenden gefordert. Dabei steht das Individuum mit seinem Bildungspotential im Zentrum. Es sind die individuellen Möglichkeiten und die individuelle Bildungsmotivation, die bestimmen, auf welchen Bildungserfolg Schülerinnen und Schüler einen legitimen Anspruch erheben können. Für behinderte Schülerinnen und Schüler bedeutet dies demzufolge, dass sich ihr geringerer Bildungserfolg aufgrund einer Beeinträchtigung in ihrem Bildungspotential rechtfertigen lässt. Aus der Perspektive der *Disability Studies* ist eine solche Sichtweise allerdings fehlgeleitet, weil »Behinderung« nicht nur durch individuelle Voraussetzungen gegeben ist, sondern gerade durch die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erst geschaffen wird. Wie *Dederich* erläutert, stellt deshalb die Definition von »Behinderung« in der UN-Behindertenrechtskonvention einen markanten Fortschritt dar, weil sie »Behinderung« dynamisch bestimmt. In der Schattenübersetzung heißt es:

»Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können.«⁵

Gemäß dieser Definition von Behinderung besteht Behinderung deshalb nicht in einer individuellen, nachteiligen Ausstattung. Sie entsteht vielmehr in der Wechselwirkung mit sozialen, strukturellen und

⁵ UN-Behindertenrechtskonvention, Schattenübersetzung, Art. 1

institutionellen Umständen. Geht man davon aus, dass mit der Verwirklichung von Chancengleichheit die Schaffung einer institutionellen Struktur des Bildungswesens einhergeht, dann führt die Verwirklichung des Ideals auch zu einer Festlegung von Behinderung. Soll Chancengleichheit Bildungserfolg unter fairen Bedingungen für alle ermöglichen, dann gelten Schülerinnen und Schüler nur aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen als behindert. Ein dem verbreiteten Verständnis von Chancengleichheit folgendes Bildungssystem muss deshalb zum einen erlauben, zwischen behinderten und nicht-behinderten Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden, und bestimmt zum anderen die Unterstützungsansprüche Behinderter aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen. Dabei müsste allerdings angegeben werden können, welches Potential zum Erreichen welchen Bildungsniveaus die Klassifizierung als »behindert« verbietet. Denn sonst müssten aufgrund des Selektionscharakters von Chancengleichheit die meisten Schülerinnen und Schüler als behindert gelten. All diejenigen wären »Behinderte«, die aufgrund ihrer individuellen Ausstattung nicht das höchstmögliche Bildungsniveau erreichen können.

Mit ausschließlichem Rückgriff auf das Ideal der Chancengleichheit lassen sich die spezifischen Bildungsansprüche behinderter Schülerinnen und Schüler deshalb nur schwer festlegen. Aus diesem Grund argumentieren *Andresen* und *Felder*, dass die Ansprüche von Kindern und Behinderten im Rückgriff auf einen Standard des guten menschlichen Lebens gerechtfertigt werden sollten. Ein solcher Standard legt im Bildungswesen fest, welches Bildungsniveau zu erreichen allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen möglich sein sollte. So vertritt *Felder* die Meinung, dass die Ausrichtung von Bildungsinstitutionen an den notwendigen Bedingungen zur Befähigung zu einem guten menschlichen Leben der Lebensproblematik behinderter Menschen besser gerecht würde. *Andresen* betont darüber hinaus, dass eine solche Ausrichtung erlaubt, angemessene Standards für von ihrem sozialen Umfeld stark Abhängige festzulegen. Dabei kann gemäß *Meyer* Chancengleichheit als ein Ideal verstanden werden, das für alle Auszubildenden die Sicherstellung gleicher Aussichten fordert, diese Bildungsziele erreichen zu können.

Die Schwierigkeit einer solchen Sichtweise ist gemäß *Jentsch* allerdings, dass die Festlegung solcher Standards des guten menschlichen Lebens machtpolitische Deutungshoheit eher zementiert denn sinnvoll

umzudeuten erlaubt. Es ist deshalb ihrer Meinung nach von wesentlicher Bedeutung, dass bei der Ausgestaltung sozialer Institutionen, insbesondere von Bildungsinstitutionen, das Mitspracherecht Behinderter gewährleistet ist. Der Einbezug behinderter Menschen bei der Ausgestaltung von Bildungsinstitutionen würde die Festlegung von Bildungsansprüchen entschieden verändern. Dies führte bei der Ausgestaltung von Bildungsinstitutionen sicherlich dazu, dass »Behinderung« nicht einfach als Nachteil im Vergleich zu nicht behinderten Schülerinnen und Schülern aufgefasst wird. Denn wie *Schramme* argumentiert, ist ein solch komparatives Verständnis von Behinderung fehlgeleitet. Verknüpft mit der Forderung nach Chancengleichheit lenkt es davon ab, dass das zentrale Ziel von Bildung ein für alle angemessenes Bildungsniveau ist und keine Klassifizierung im Sinne von Besser und Schlechter.

Vor diesem Hintergrund stellt sich deshalb die dringende Frage, ob Chancengleichheit im weitverbreiteten Verständnis einen Behindertenbegriff transportiert, der den Lebensumständen behinderter Menschen nicht gerecht wird. Daraus folgt die weiterführende Frage, ob Chancengleichheit ein sinnvoller normativer Standard zur Festlegung legitimer Bildungsansprüche behinderter Schülerinnen und Schüler darstellt oder nicht. Zudem ist zu fragen, ob das weitverbreitete Verständnis des Ideals mit seinem Selektions- und Wettbewerbscharakter umgedeutet werden muss und kann. Zur letzten dieser drei Fragen liefert das Folgende eine Antwort. Die Debatte um die ersten beiden Fragen widerspiegeln die Beiträge in diesem Sammelband.

3. Welche Pädagogik ist für »Behinderte« im Bildungswesen gefordert?

Eine erste Annäherung zur Beantwortung der letzten der obigen drei Fragen ergibt sich aus dem Verständnis von »Behinderung« als wechselseitig bedingt durch individuelle Beeinträchtigungen und sozialstrukturelle Umstände. Eine solche Perspektive führt zu einer anderen Sichtweise auf Bildungsansprüche behinderter Schülerinnen und Schüler, die gemäß der Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der offiziellen deutschen Übersetzung nicht berücksichtigt worden ist. Gemäß der Schattenübersetzung besteht das Anrecht Behinderter auf Bildung nicht darin, dass ihnen Bildungs-

erfolg aufgrund ihrer Behinderung *erleichtert* wird, sondern ihnen soll Bildung durch entsprechende Maßnahmen *ermöglicht* werden.⁶ Es geht in diesem Sinne nicht darum, Auszubildende mit Beeinträchtigungen wohlwollend zu unterstützen, sondern die schulischen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Bildung für alle Heranwachsenden gemeinsam möglich ist.⁷ Eine Forderung nach Chancengleichheit, die dem gerecht wird, sollte deshalb weniger als selektiver Standard, sondern vielmehr als ein Grundsatz der Ermöglichung von Bildung interpretiert werden.

Gemäß einem solchen Verständnis des Anspruchs auf Bildung steht deshalb nicht Bildungserfolg im Rahmen von selektiven und am Wettbewerb ausgerichteten Bildungsinstitutionen im Vordergrund. Es geht vielmehr darum, den Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen zu fördern, die für sich genommen wertvoll sind. In ihrem Beitrag stellt *Felder* heraus, weshalb mit dem gängigen Verständnis von Chancengleichheit ein verkürztes Bildungsverständnis einhergeht, das Bildung einseitig auf den Erfolg im Arbeitsmarkt ausrichtet. Dies stellt eine Engführung des Werts von Bildung dar. Bildung wird auf ihre instrumentelle Bedeutung reduziert, Heranwachsende zu Mitproduzenten des Bruttosozialprodukts zu befähigen. Ein solch verengtes Verständnis von Bildung ist dabei insbesondere durch vertragstheoretische Konzeptionen der Gerechtigkeit geprägt, die Gesellschaften als Kooperationen zur Hervorbringung eines allseitigen Vorteils auffassen. Diese Konzeptionen kritisiert *Graumann* deshalb dafür, dass sie den zu berücksichtigenden Personenkreis auf diejenigen einschränken, die bereits als eigenständige, selbstverantwortliche und voll produktionsfähige Individuen an der Gesellschaft teilhaben können. Dies führt dazu, das Bildungswesen einzig als einen Mechanismus der Selektion zu sehen, um Heranwachsende für ihre Position in der Hervorbringung des allseitigen Vorteils zuzuweisen.

Deshalb muss gemäß *Schramme* bezüglich Bildung eine gewichtige Unterscheidung getroffen werden: Bildung hat sicherlich auf der einen Seite ausbildenden, d.h. für den Arbeitsmarkt befähigenden Charakter, ist aber auf der anderen Seite auch für das Führen eines

⁶ Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, offizielle und Schattenübersetzung ins Deutsche, Art. 24(2d)

⁷ Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, offizielle und Schattenübersetzung ins Deutsche, Art. 24(3)

guten menschlichen Lebens von Bedeutung. Das Bildungswesen sollte aus diesem Grund nicht nur als Ausbildungsanstalt verstanden werden, sondern gemäß *Graumann* als institutioneller Rahmen zur Ermöglichung der Entwicklung derjenigen Bildungspotentiale, die bei Menschen aufgrund ihres Menschseins vorauszusetzen sind. Geht man von einem solch erweiterten Verständnis des Werts von Bildung aus, dann rückt zwangsläufig die Bedeutung der Befähigung von Schülerinnen und Schülern zum Führen eines guten menschlichen Lebens oder – wie es *Wallimann-Helmer* ausdrückt – zur Teilhabe als volles und gleichberechtigtes Mitglied einer Gesellschaft in den Fokus, was auch die UN-Behindertenrechtskonvention als Recht Behinderter auf wirk-same Teilhabe an einer freien Gesellschaft postuliert.⁸ Hieraus folgen-de pädagogische Maßnahmen sollten dann weniger auf die Selektion zwischen besseren und schlechteren Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sein, sondern sich um Rahmenbedingungen bemühen, die allen aufgrund ihrer individuellen Bildungsbedürfnissen diejenigen Möglichkeiten zur Verfügung stellen, die sie zum Erreichen eines ent-sprechenden Bildungsniveaus bedürfen.

Mit der Schattenübersetzung wird aus diesem Grund auch mo-niert, dass die offizielle deutsche Übersetzung der UN-Behinderten-rechtskonvention als oberstes Ziel die vollständige Integration, aber nicht die vollständige Inklusion fest schreibt.⁹ Wie *Jentsch* ausführt, auferlegt Integration als Bildungsziel behinderten Schülerinnen und Schülern den Nachweis der »Integrationsfähigkeit«. Behinderte Schü-lerinnen und Schüler müssen im Rahmen eines selektiven und am Wettbewerb orientierten Bildungssystems erst beweisen, dass sie in die Regelschule integriert und damit auch befähigt werden können, als volle Gesellschaftsmitglieder zum allseitigen Vorteil beizutragen. Demgegenüber steht mit dem Bildungsziel der Inklusion weniger die Befähigung zum produktiven Beitrag an die gesamtgesellschaftlichen Vorteile im Zentrum, sondern das je individuelle Bildungsbedürfnis.

Vor dem Hintergrund eines solchen umfassenderen Verständnis-ses von Bildung muss auch die Forderung nach Chancengleichheit an-gepasst werden. Während mit der Forderung nach integrativer Bildung eher der Selektionscharakter des Ideals betont wird, kann inklusive

⁸ UN-Behindertenrechtskonvention, Schattenübersetzung ins Deutsche, Art. 24(1c)

⁹ UN-Behindertenrechtskonvention, offizielle und Schattenübersetzung ins Deutsche, Art. 24(2b-e)

Bildung nur dann als Forderung nach Chancengleichheit aufgefasst werden, wenn der Grundsatz als normativer Standard der Ermöglichung interpretiert wird. Die Ermöglichung von Bildung den je individuellen Bedürfnissen des Einzelnen folgend lässt sich dabei, wie *Dederich* betont, nicht mithilfe rein formaler Kriterien des Zugangs, des Wettbewerbs oder der Selektion sicherstellen. Vielmehr muss gemäß einer Reihe der Autorinnen und Autoren in diesem Band Chancengleichheit mit substantielleren Forderungen verbunden sein. Inklusive Pädagogik kann dabei gemäß *Dederich* ein fruchtbarer Nährboden für Chancengleichheit sein, weil sie erlaubt, Schülerinnen und Schüler in ihren je individuellen Bildungsbedürfnissen anzuerkennen. Die Schwierigkeit hierbei ist aber aus empirischer Sicht, dass nicht als gesichert gelten kann, ob inklusive Bildungssysteme zu mehr Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung führen.

Entgegen dieser Zweifel verteidigt *Meyer* aus normativer Sicht Chancengleichheit als egalitäres Ideal, da dieses für alle Heranwachsenden gleiche Aussichten auf ein gutes menschliches Leben sicherzustellen erlaubt. Dabei ist es ihrer Meinung nach nicht problematisch, dass diese Forderung nach einer Gleichverteilung von Aussichten einen Bezug zum guten menschlichen Leben enthält. Vielmehr lassen sich ihrer Meinung nach mit einem solchen Ansatz die verschiedenen Aspekte sinnvoll integrieren, die die legitimen Bildungsbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern festzulegen erlauben. Dem würde allerdings *Schramme* entgegenhalten, dass eine Bestimmung dessen, was ein gutes menschliches Leben ausmacht, keine Forderung nach einer Gleichverteilung mehr darstellt, weil eine solche einen Vergleich zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern und deren Bildungsbedürfnissen voraussetzt. Demgegenüber steht ein Standard des guten menschlichen Lebens für einen von interpersonellen Vergleichen unabhängigen Maßstab zur Beurteilung der Legitimität von Bildungsbedürfnissen.

Folgt man deshalb *Schramme*, dann ist die Forderung nach Chancengleichheit im Sinne einer Forderung nach der Gleichverteilung von Chancen nur schon aus konzeptioneller Sicht verfehlt. Ergänzend kann man hier anfügen, dass ein solches Verständnis von Chancengleichheit Gefahr läuft, keine Kriterien zur Bemessung legitimer Bildungsansprüche von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung an die Hand zu geben. Wie *Wallimann-Helmer* ausführt, werden mit einem solchen Verständnis von Chancengleichheit nur Forderungen formu-

liert, die Schülerinnen und Schülern das Erreichen von Bildungszielen ermöglichen, die als Grundlage für die volle und gleichberechtigte Teilhabe in einer Gesellschaft notwendig sind. Darüber hinausgehende Bildungsansprüche finden bei einem solchen Verständnis von Chancengleichheit aber keine angemessene Berücksichtigung. Die Schwierigkeit, die zudem mit einer solchen Formulierung eines Standards von Bildungszielen einhergeht, liegt genauso wie die Orientierung an einem Standard des guten menschlichen Lebens darin, dass damit Kriterien formuliert werden, die festlegen, wann ein menschliches Leben nicht mehr als »gut« bezeichnet werden kann. Dies impliziert deshalb *Graumann* folgend die Gefahr einer Stigmatisierung behinderter Menschen.

Diese Überlegungen zeigen, dass es alles andere als klar ist, ob Chancengleichheit ein angemessenes normatives Ideal darstellt, um den legitimen Bildungsansprüchen behinderter Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Dabei sind aber zumindest *Dederich* und *Meyer* sowie allenfalls *Graumann* und *Jentsch* der Meinung, das Ideal ließe sich so umdeuten, dass es einem Behindertenbegriff gerecht wird, der Behinderung als durch die Wechselwirkung zwischen individueller Ausstattung und sozialen Umständen entstehend auffasst. Im Gegensatz dazu sind die restlichen Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes dem Grundsatz der Chancengleichheit im Kontext der Bildungsgerechtigkeit für behinderte Schülerinnen und Schüler gegenüber kritisch eingestellt.

4. Was meint »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen«?

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, dass der Grundsatz der Chancengleichheit, den die UN-Behindertenrechtskonvention ohne weitere Erläuterung postuliert, stark unterbestimmt ist. Dabei wurde aufgezeigt, dass dieser Grundsatz denjenigen der »Barrierefreiheit« einschließt, aber darüber hinausweist. Mit dem klassischen Verständnis von Chancengleichheit gehen im Gegensatz zur Barrierefreiheit keine Garantien einher und gleichzeitig wird ein Selektionsmechanismus installiert, der erlaubt Bildungszertifikate zu vergeben und den Zugang zu weiterführender Bildung zu regeln. Nimmt man die Umdeutung des Ideals hinzu, die sich aufgrund des inklusiven Bildungs-

verständnisses ergeben kann, dann werden mit der Durchsetzung von Chancengleichheit noch weiterreichende Maßnahmen erforderlich: Bildungsinstitutionen sollten nicht nur sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler unter fairen Rahmenbedingungen Bildung erlangen können, sie sollten darüber hinaus auch substantielle Maßnahmen treffen, damit die individuellen Bildungsbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, insbesondere von denjenigen mit Behinderung, angemessen berücksichtigt werden können.

Stützen lässt sich eine solche Umdeutung von Chancengleichheit durch den dritten eingangs erwähnten Grundsatz der »Nichtdiskriminierung«, wie er in der UN-Behindertenrechtskonvention erläutert wird, wenn man eine konzeptionelle Eigenheit von Chancengleichheit hinzu nimmt, die auch bei einer Umdeutung des Ideals zutrifft: Mit der Forderung nach Chancengleichheit geht immer auch die Forderung einher, ungerechtfertigte Diskriminierung zu vermeiden. Der Grundsatz der Chancengleichheit impliziert deshalb immer auch ein Nicht-Diskriminierungsgebot. Im Rahmen des weitverbreiteten selektiven Verständnisses von Chancengleichheit bedeutet dieses Gebot im Bildungswesen, für alle Schülerinnen und Schüler faire Rahmenbedingungen beim Erwerb von Bildung sicherzustellen. Bei einer Umdeutung des Grundsatzes in Richtung eines Standards der Ermöglichung sollte die Anwendung irrelevanter Kriterien bei der Bemessung legitimer Bildungsansprüche sowie darüber hinaus bei der Festlegung des Anspruchs auf substantielle Unterstützungsmaßnahmen vermieden werden.

Mit Blick auf diese konzeptionelle Eigenschaft von Chancengleichheit lässt sich nur eine Umdeutung des Grundsatzes als Standard der Ermöglichung mit der UN-Behindertenrechtskonvention vereinbaren, weil darin »Diskriminierung aufgrund von Behinderung« folgendermaßen erläutert wird. Diskriminierung aufgrund von Behinderung bedeutet

»(...) jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird.«¹⁰

¹⁰ UN-Behindertenrechtskonvention, offizielle Übersetzung ins Deutsche, Art. 2

Folgt man der Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, dann wird darin ein Menschenrecht Behinderter auf inklusive Bildung festgeschrieben. Impliziert Chancengleichheit ein Nicht-Diskriminierungsgebot und will das Ideal menschenrechtskonform sein, dann muss es im Sinne eines Ermöglichungsstandards umgedeutet werden. Denn nur eine solche Umdeutung des Ideals kann gleichzeitig der Forderung nach inklusiver Bildung und dem Nicht-Diskriminierungsgebot gerecht werden. Deshalb steht die gängige, einzig auf Selektion und Wettbewerb fokussierende Auslegung des Ideals in Widerspruch zur UN-Behindertenrechtskonvention. Ein solches Verständnis von Chancengleichheit kann inklusive Bildung nicht begünstigen, da es behinderten Schülerinnen und Schülern den Nachweis auferlegt, »integrationsfähig« sein zu können, was eine ungerechtfertigte Diskriminierung im Anspruch auf eine gleichberechtigte Bildung mit allen anderen gemeinsam bedeutet.

In diesem Sinne ist *Jentsch* zuzustimmen, die zeigt, dass nur eine Betonung der Ermöglichungsaspekte von Chancengleichheit zusammen mit der Forderung nach inklusiver Bildung verteidigt werden kann. Aus diesem Grund muss ein solches Verständnis von Chancengleichheit auch das einem jeden Menschen zukommende Bildungspotential ernst nehmen und den Erwerb der Befähigung zu Autonomie und Freiheit fördern, wie es *Graumann* ausdrücken würde. Eine solche Auffassung ließe sich auch mit den umfassenderen Ansätzen von *Andresen* und *Felder* verbinden, die den Fähigkeiten-Ansatz (Capability-Approach) von Sen und Nussbaum als angemessenen Standard eines guten menschlichen Lebens etablieren wollen. Dabei ist – wie ausgeführt – allerdings zu bedenken, dass Chancengleichheit damit keinen Grundsatz formuliert, der einzig für behinderte Schülerinnen und Schüler bestimmt, welche ihrer Bildungsansprüche als legitim gelten. Dies macht allerdings gemäß *Meyer* gerade die Stärke eines solchen Ansatzes aus, weil er Kriterien an die Hand liefert, um die legitimen Bildungsansprüche aller Auszubildenden festzulegen.

Freilich ist mit einer solchen Umdeutung des Ideals der Chancengleichheit aber das von *Dederich* festgestellte Dilemma nicht aufgelöst: Auch wenn Chancengleichheit als ein Standard der Ermöglichung umgedeutet wird, hat das Ideal dennoch selektiven Charakter, was der Intention inklusiver Bildung widerspricht, da sie nicht ausschließend sein will. Denn Chancengleichheit als Standard der Ermöglichung erlaubt zwar die individuellen Bildungsbedürfnisse Heranwachsender in den

Blick zu nehmen. Dies führt aber dazu, dass Talentiertere in ihrem durch diesen Grundsatz legitimierten Anspruch auf bestmögliche Ausnutzung des Bildungssystems genauso wie behinderte Schülerinnen und Schüler unterstützt werden müssen. Dabei bleibt unklar, inwiefern die Anwendung derselben Kriterien auf Talentierte und Behinderte erlaubt, den speziellen Bildungsbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung gerecht zu werden. Aus diesem Grund argumentiert *Wallimann-Helmer* für eine Aufgabenteilung zwischen Chancengleichheit und einem absoluten Standard an Bildungsansprüchen. Während der erste Grundsatz Selektion und Wettbewerb unter fairen Bedingungen in der Bildung sicherstellen soll, ist letzterer dafür reserviert, Behinderten diejenige Unterstützung zukommen zu lassen, die sie aufgrund ihrer speziellen Bildungsbedürfnisse haben.

Ein absoluter Standard an Bildungszielen macht allerdings gemäß *Schramme* die Rede von einer Gleichheit der Chancen obsolet. Dabei verneint er die Möglichkeit einer Aufgabenverteilung zwischen Chancengleichheit als egalitärem Standard und einem absoluten Standard, weil seiner Meinung nach die Rede von Gleichheit als Kriterium zur Bestimmung legitimer Bildungsansprüche das Verständnis von Bildung verkürzt. Ähnlich würde *Felder* argumentieren, die sich dezidiert gegen ein Bildungsverständnis ausspricht, das Bildungsinstitutionen zu Institutionen der Selektion für den Arbeitsmarkt macht. Ihrer Meinung nach sollten Bildungsinstitutionen vielmehr daran ausgerichtet sein, zu einem guten menschlichen Leben zu befähigen. Sie lässt allerdings offen, ob die Rede von Gleichheit als Kriterium zur Bemessung legitimer Bildungsansprüche gerechtfertigt werden kann oder nicht. Vielmehr betont sie die zentrale Bedeutung, die der wechselseitigen Bedingtheit zwischen individueller Beeinträchtigung und sozial-strukturellem Umfeld für die Lebensumstände Behinderter zukommt. Wie *Andresen* zeigt, ist es demzufolge die Verletzlichkeit von Kindern, aber auch von Behinderten, die im Fokus stehen sollte, um ihre legitimen Unterstützungsansprüche festzulegen. Dabei scheint die Frage nach »Gleichheit« als Verteilungskriterium in den Hintergrund zu rücken.

Dies zeigt wiederum die Frage an, ob Chancengleichheit im Sinne einer Forderung nach der Gleichverteilung von Chancen tatsächlich ein adäquater normativer Standard im Kontext von Behinderung im Bildungswesen darstellt oder nicht. Die Frage danach, was »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen« heißt, muss deshalb am Ende dieser Einführung offen bleiben. Es ließ sich aber hoffentlich auf-

zeigen, welche Schwierigkeit und Unklarheiten mit der Forderung nach »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen« verbunden sind. Genau dies leistet auch dieser Sammelband. Indem die verschiedenen Beiträge das Augenmerk auf unterschiedliche Aspekte der Forderung nach »Chancengleichheit für Behinderte im Bildungswesen« richten, zeigen sie das Spektrum der mit dieser Forderung verbundenen Unklarheiten und Schwierigkeiten in seiner ganzen Breite auf. Es wäre deshalb zu hoffen, dass dieser Band, genauso wie die Herausgeber der Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention es beabsichtigten¹¹, zur Bewusstseinsbildung in der Auseinandersetzung um Chancengleichheit und Behinderung im Bildungswesen beiträgt.

Dieses Publikationsprojekt wurde durch den *Universitären Forschungsschwerpunkt Ethik der Universität Zürich* und den *Lehrstuhl für Allgemeine Ethik* ebenfalls an der Universität Zürich großzügig unterstützt. Den beiden Verantwortlichen, Markus Huppenbauer und Anton Leist, möchte ich hiermit herzlich danken. Ebenso möchte ich mich an dieser Stelle bei den Autorinnen und Autoren bedanken, denn ohne sie wäre dieses Publikationsprojekt gar nicht erst möglich gewesen.

Ivo Wallimann-Helmer, Zürich im August 2011

Literatur

- Arnade, Sigrid (2010): *UN-Behindertenrechtskonvention – Schattenübersetzung*. <http://www.netzwerk-artikel-3.de/info-material>, letzter Zugriff: August 2011.
- Netzwerk Artikel 3 e. V. (2010): *Schattenübersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>, letzter Zugriff: August 2011.
- United Nations (2007): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>, letzter Zugriff: August 2011.
- Vereinte Nationen (2010): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. http://www.admin.ch/ch/d/gg/pc/documents/1897/d_Vorlage_k.pdf, letzter Zugriff: August 2011.

¹¹ Arnade, 2010